

Reinhardt, Sibylle

Schulleben und Unterricht - nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch

Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 6, S. 860-871



Quellenangabe/ Reference:

Reinhardt, Sibylle: Schulleben und Unterricht - nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch
- In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 6, S. 860-871 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-42796 - DOI:
10.25656/01:4279

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-42796>

<https://doi.org/10.25656/01:4279>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Kritik der politischen Bildung

Roland Reichenbach/Ludwig Pongratz

Einleitung 833

Carsten Bünger/Ralf Mayer

Erfahrung – Wachstum – Demokratie? Bildungstheoretische Anfragen an
Deweys Demokratiebegriff und dessen programmatische Rezeption 837

Bettina Lösch

Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik
der European Citizenship Education 849

Sibylle Reinhardt

Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und
demokratisch 860

Horst Biedermann/Roland Reichenbach

Die empirische Erforschung der politischen Bildung und das Konzept der
politischen Urteilskompetenz 872

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema: „Kritik der politischen Bildung“ 887

Allgemeiner Teil

Jaap Dronkers/Silvia Avram

Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in seven countries.
A reanalysis of three PISA data sets 895

Thomas Olk/Karsten Speck

Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische
Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung 910

Klaus Zierer

Eklektik in der Pädagogik. Grundzüge einer gängigen Methode 928

Besprechungen

Walter Hornstein

Marc Zirlewagen (Hrsg.): „Wir siegen oder fallen“. Deutsche Studenten im
Ersten Weltkrieg 945

Rita Casale

Christa Kersting: Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik
und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955 948

Jens Trein

Michael Winterhoff (unter Mitarbeit von Carsten Tergast): Warum unsere
Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit. 951

Isabell van Ackeren

Rudolf Tippelt (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und
theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsbericht-
erstellung 954

Jörg Fischer

Sirikit Krone/Andreas Langer/Ulrich Mill/Sybille Stöbe-Blossey: Jugendhilfe
und Verwaltungsreform. Zur Entwicklung der Rahmenbedingungen sozialer
Dienstleistungen 957

Silke Grafe

Ida Pöttinger/Sonja Ganguin (Hrsg.): Lost? Orientierung in Medienwelten.
Konzepte für Pädagogik und Medienbildung Pöttinger, Ida/Ganguin, Sonja (Hrsg.):
Lost? Orientierung in Medienwelten. Konzepte für Pädagogik und
Medienbildung. 959

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 964
Impressum U 3

Sibylle Reinhardt

Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch

Zusammenfassung: Die Nachkriegskontroverse um soziale oder politische Erziehung wurde als Auseinandersetzung um ein BLK-Modellprogramm fünf Jahrzehnte später wiederholt. Studien der letzten zehn Jahre zeigen, dass soziales Lernen nicht zugleich politisches Lernen bedeutet oder bewirkt, weil die Sphären des Privaten und des Öffentlichen sich unterscheiden. Die zentrale Kompetenz der Domäne Demokratie ist Konfliktfähigkeit, die als Kontroversprinzip – neben dem Gang vom Sozialen zum Politischen – die fachdidaktischen Prinzipien des Politikunterrichts kennzeichnet. Dieselbe Entwicklung können auch Projekte des service-learning und des BLK-Modellprogramms nehmen.

1. Die historische Kontroverse: soziale versus politische Erziehung

In den Jahren nach dem Ende des zweiten Weltkrieges und der Gründung der beiden deutschen Staaten wurde in der Bundesrepublik Deutschland heftig um den Sinn politischer Bildung gestritten. Zugespitzt erscheint diese historische Kontroverse in der Gegenüberstellung von Friedrich Oetingers „Partnerschaft“ (1953) und Theodor Litts „Politische Selbsterziehung des deutschen Volkes“ (1954). Die Rekonstruktion dieser Kontroverse durch Walter Gagel (1994), die philologisch sorgfältig und aus der Perspektive eines späteren Standes der Politik-Didaktik verfährt, sichert ihren Ertrag.

Das Plädoyer von Oetinger (ein Pseudonym für Theodor Wilhelm) für Partnerschaft als Aufgabe der politischen Erziehung gründete in der Diagnose einer undemokratischen politischen Kultur in Deutschland, „die von Innerlichkeit, Politikferne, Staatsgläubigkeit und autoritärem Verhalten geprägt war“ (Gagel 1994, S. 53). Deshalb strebte Oetinger eine Sozialerziehung an, die durch dialogisches Handeln, Miteinanderhandeln durch Kommunikation, das Hineinversetzen in andere und die Wahrnehmung anderer Perspektiven (in einer moderneren Terminologie) gekennzeichnet sein sollte. „Partnererziehung lehrt Demokratie nicht als Staatsform, sondern als Lebensform“ (Oetinger, zitiert ebd., S. 57). Zwar lag dem angeblich die Lerntheorie des Pragmatismus zugrunde, wonach nicht theoretisches Vorwissen zur Erkenntnis führt, sondern ein handelnder Zugang von unten. Da Oetinger aber keinen Lernweg konstruierte, blieb seine Sozialerziehung durch Erfahren und Üben eine Lebens- und Verhaltenskunde, die nicht das Denken über dieses Handeln und die Vorbereitung des Handelns durch Denken mit einschließt. Zudem wurde Dewey demokratietheoretisch defizitär rezipiert, so dass dieser Bezug nicht wirklich trug (vgl. Gagel 1994, S. 67).

Das Plädoyer von Litt für Erziehung zur Staatsform der Demokratie als Aufgabe der politischen Bildung gründete in der Diagnose, dass „die falsche Staatsform Ursache der

deutschen Katastrophe“ gewesen war (ebd., S. 70, hier ohne Hervorhebungen). Erziehung zur Demokratie erfolge nicht durch Erfahren und Üben, sondern „durch bewußtes Erkennen und Bewerten und durch Kritik“ – so Gagel (ebd., S. 71, hier ohne Hervorhebungen) in einer neueren Terminologie. Es gehe um Einsichten in die Staatsform der Demokratie, die – eine Vorwegnahme späterer Pluralismus-Diskussionen – den Kampf nicht ausschalten will, sondern die den Streit als Tatsache und sogar als stilbildendes Motiv akzeptiert. Nicht der Staat setze die Ziele, sondern organisierte gesellschaftliche Kräfte fechten sie in Konkurrenz aus.¹ Oetinger und Litt repräsentieren eine „exemplarische Grundsatzkontroverse“ didaktischer Strategien: Erfahrungslernen versus kognitives Lernen, Lebenswelt als Handlungsraum versus System als Gegenstand rationaler Bearbeitung, Fähigkeiten versus Wissen, politisches Verhalten versus sozialwissenschaftliche Erkenntnis – allgemein formuliert: Erfahrung versus Theorie (ebd., S. 75f.).

Aus der Sicht der Politik-Didaktik konnte die Kontroverse um soziales oder politisches Lernen schon ab den 60er Jahren in ein komplementäres Konzept überführt werden, in dem soziales und politisches Lernen zuerst als Nacheinander und später als Nebeneinander in den Lern- und Lehrstrategien gezeigt wurden (vgl. ebd., S. 83). Lange schon fundieren also der Unterschied und der Zusammenhang von Leben und Wissen, von Alltag und Reflexion, von Person und System, von Erfahren und Lernen, von Handeln und Denken die fachdidaktischen Prinzipien der politischen Bildung (vgl. Reinhardt 2005). Umso erstaunlicher ist das Erscheinen der alten Kontroverse nach der Jahrtausendwende.

2. Ist soziales zugleich politisches Lernen? Die empirische Antwort ist „Nein“

In den Jahren 2002 bis 2007 hat die Bund-Länder-Kommission (BLK) das Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ gefördert. Das begründende Gutachten unterstellt einen automatischen Sprung: das Lernen „handlungsbezogener und praxistauglicher Kompetenzen (...) auf der Ebene elementarer politischer Gemeinschaften“ erfolge „mit Transferwert für das spätere Leben und für größere politische Systeme“ (Edelstein/Fauser 2001, S. 30). Da der inhaltliche Schwerpunkt bei Projekten des Schullebens mit dem Ziel sozialen Lernens lag und da die Politik-Didaktik offensichtlich nicht bekannt war, aber für erfolglos erklärt wurde, erfolgte lebhafter Widerspruch aus der Politik-Didaktik (vgl. zusammenfassend Reinhardt 2005, S. 70ff.; May 2008; die Beiträge in Beutel/Fauser 2007). Die alte Kontroverse aus der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg um Handeln versus Lernen, Schulleben versus Unterricht oder auch Gemeinschaft versus Staat wurde noch einmal diskutiert.²

1 Gagel nennt diese Vorstellung von Demokratie, da sie keine Wertbegründungen ausführt, eine „karge Vorstellung“ oder auch „formale Demokratietheorie“ (ebd., S. 73f.).

2 Die Kontroverse zieht sich auch undiskutiert durch Veröffentlichungen der Bertelsmann-Stiftung: Die Partizipations-Studie (vgl. Fatke/Schneider 2005) vermutet noch einlinig und ent-

Der relevante Kern der Kontroverse ist die Frage nach Lernchancen in unterschiedlichen Kontexten. In den vergangenen Jahren haben eine Reihe empirischer Studien Daten für die Antwort auf die Frage, ob soziales Lernen im Nahraum auch politisches Lernen für das übergreifende demokratische System bedeute oder bewirke, bereitgestellt. Eine Meta-Analyse von 13 Studien (vgl. Reinhardt 2009) führt die Ergebnisse zusammen: Soziales Lernen ist nicht zugleich politisches Lernen. Einige der Daten seien angeführt:

Der DJI-Jugendsurvey 3 konnte keinen Zusammenhang zwischen prosozialen Werten und unterschiedlichen Formen der Beteiligung (informell und organisiert) feststellen. „Diese Gleichsetzung wird allerdings häufig im Zusammenhang mit der Diskussion um bürgerschaftliches Engagement gemacht“ (Gaiser/de Rijke 2006, S. 262f.). Ähnlich erstaunt berichten Kaina/Deutsch (2006, S. 174) Allbus-Daten, wonach politisches und soziales Engagement recht unterschiedlichen Wertvorstellungen zu entsprechen scheinen. Dem Einfluss eines positiven sozialen Schulklimas auf die Entwicklung politischen Interesses konnte Grob (2007, S. 789ff.) mit dem Konstanzer Längsschnitt und der Life Studie nachgehen: Es findet sich kein Zusammenhang, der auf das Schulklima zurückzuführen wäre. Mit Recht betont Grob, dass der eingesetzte Indikator, nämlich das soziale Schulklima, einen möglichen partizipativen Kontext in den Schulen nicht erfasst hat.

Mehrere Jahre vorher waren wir in der Sachsen-Anhalt-Studie (vgl. Krüger u.a. 2002) dem Zusammenhang von Prosozialität und Verständnis für das politische System der Demokratie nachgegangen. Die Indikatoren für das Verständnis von Demokratie zentrierten um die Konflikt-Logik dieses Systems, das den Auseinandersetzungen pluraler Interessen, Werte und Lebensgeschichten einen verfassten Rahmen gibt. Die Konkurrenz um Problemdefinitionen und Lösungswege bestimmt die parlamentarische Demokratie, die Konsense auf Zeit herstellt, aber nicht die objektive Richtigkeit vorgegebener und lediglich zu findender Antworten postuliert. Die drei Statements (aus der Tradition der Politikwissenschaft) lauten: „Die Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen Interessengruppen in unserer Gesellschaft und ihre Forderungen an die Regierung schaden dem Allgemeinwohl.“ / „Aufgabe der politischen Opposition ist es nicht, die Regierung zu kritisieren, sondern sie in ihrer Arbeit zu unterstützen.“ / „Die Interessen des ganzen Volkes sollten immer über den Sonderinteressen des Einzelnen

gegen eigenen Befunden den Transfer von Erfahrungen aus dem einen Lebensbereich in andere Bereiche im Sinne eines sich selbst verstärkenden Prozesses (ebd., S. 13, 21, 43). Die unterschiedlichen Beiträge in den beiden Sammelbänden von 2007 formulieren die, aber nicht vermittelte, Widersprüchlichkeit; teils wird mit Verweisen auf das BLK-Programm auf Demokratie-Lernen durch informelle und nicht-kognitive Lernformen gehofft, teils wird dem Transfer mit Verweis auf empirische Daten widersprochen, teils wird pädagogisches Handeln mit der Verklammerung der Ebenen entworfen.

In anderem Gewande erscheint dieselbe Kontroverse als Kontroverse um die Sozialpädagogisierung der Schule. Walter/Leschinsky (2008) warnen davor, dass die Lösung des Gegensatzes zugunsten von Leben statt Denken, sozialem statt kognitivem Lernen oder auch Erziehung statt Bildung den Rückschritt zum Nachvollzug z.B. handwerklicher Routinen statt der Stimulation von Denkopoperationen über dieses Handeln bedeuten würde (ebd., S. 403).

stehen.“ Die Zustimmung zu diesen Aussagen bedeutet die Negation der Konflikt-Logik des politischen Systems der Demokratie zugunsten einer Vorstellung von Einheitlichkeit und direkter Kooperation. Die Indikatoren für Prosozialität hatten sich durch eine Faktorenanalyse aus einer großen Zahl unterschiedlicher Werte herauskristallisiert: anderen Menschen helfen, im Streitfall einen Ausgleich suchen, alle Menschen gleichberechtigt behandeln, soziale Unterschiede zwischen Menschen abbauen, Rücksicht auf andere nehmen, im Umgang mit anderen fair sein, gerecht sein (vgl. Details bei Reinhardt/Tillmann 2002). Insgesamt hielten unsere Befragten des 8., 9. und 11. Schuljahrgangs aller Schulformen diese Verhaltensweisen für wichtig – wie überhaupt kein Mangel an Werten zu sehen war. Aber: Hohe Prosozialität ging nicht einher mit dem Verständnis für das konflikthafte System der politischen Demokratie. Eher im Gegenteil: Die Gruppe mit dem höchsten Wert für Prosozialität stimmte den anti-pluralistischen Aussagen am stärksten zu.

3. Die Differenz von Privat und Öffentlich

Zur Interpretation dieser und anderer Daten, die in dieselbe Richtung deuten, haben wir die Differenz zwischen Privat und Öffentlich in einem aktuellen Verständnis herangezogen (die historische Differenz hat Hannah Arendt 1958/2008 erläutert). Der private Raum ist der Raum der kleinen Gemeinschaft, in der wir gemeinsam unser Leben gestalten und selbst bestimmen wollen. Die verbindende Klammer ist der Konsens, der entweder unterstellt oder doch hergestellt werden kann. In diesem Nahraum harmonisieren viele Wünsche und Erfahrungen, Unterschiede können wir leicht tolerieren und anerkennen. Zwar gibt es auch Auseinandersetzungen, aber wenn die nicht enden, dann gehen wir. Ganz anders der öffentliche Raum des demokratisch Politischen: Seine Logik, sein Sinn ist der Streit um Tatsachen und Werte, um Definitionen und Regelungen und also der Kampf um Entscheidungen und ihre Durchsetzung. Der Grundkonsens hinter diesen Auseinandersetzungen ist die Anerkennung, dass sie weder vermeidbar noch schädlich sind, sondern dass dieser Modus der Politik einer modernen pluralistischen Gesellschaft, ihrer Heterogenität und der Gleichachtung ihrer Mitglieder und ihrer Milieus, angemessen ist.

Diese Differenz von Privat und Öffentlich wurde inzwischen auch von Grob (2007) zur Erklärung der Irrelevanz des sozialen Schulklimas für die Ausbildung politischen Interesses herangezogen und auch von Biedermann (2006) zur Erklärung des Fehlens eines Zusammenhanges von Partizipation und politischer Identität. Für den Gang des Argumentes ist wichtig festzuhalten, dass Biedermann in seiner Zusatzstudie zur Schweizer Civic-Education-Studie Partizipation als Gemeinschaft, als diskursive Polis und als expressive Citoynität operationalisiert hat; die Skalen enthalten ausschließlich sozial-gesellige Aussagen (ohne institutionelle Rahmungen). Politische Identität wurde über Konzepte, Einstellungen, Wissen, Zutrauen, Interesse, Zufriedenheit, Vertrauen, Wirksamkeitserwartung und Aktivitäten erfasst. Biedermann ermittelte zwar auch positive Korrelationen, aber nur für Selbst- und Sozialkompetenz, nicht aber für politische

Identität! Auch hier zeigt sich die „Schwierigkeit eines Transfers privat-sozialer Erfahrungen in öffentlich-politisches Wirken“ (Biedermann 2006, S.364f.).

Das Ergebnis lautet also: Soziales Lernen ist nicht und bewirkt nicht politisches Lernen. Offensichtlich sind dies unterschiedliche Dimensionen in unterschiedlichen Welten und Lernkontexten. Deshalb muss jetzt nach Gelenkstellen im partizipativen Handeln gesucht werden, die eine Brücke vom sozialen zum politischen Lernen darstellen, analog der Geschichte der Didaktik der politischen Bildung, die nach Wegen suchte und sucht, wie Mikro- und Makrowelt verbunden werden können, damit Bildungsprozesse vom Individuum ausgehen und in die Welt der Systeme und Theorien gelangen können (vgl. unten Teil 5).

Die Sachsen-Anhalt-Studie hatte festgestellt, dass die Bereitschaft für schulische Partizipation deutlich positiv mit der Bereitschaft zur politischen Partizipation zusammenhängt (vgl. genauer Reinhardt/Tillmann 2002, S. 65ff.). In der Zusammenschau mit weiteren Detail-Ergebnissen (vgl. Reinhardt 2009) ergibt sich diese These: Nicht jedes Engagement, aber organisationsvermitteltes Engagement bietet die Brücke zwischen lebensweltlichen und systemischen Erfahrungen. Während in der Schulklasse die direkte persönliche Interaktion und Beziehung und damit die Logik der privaten Welt vorherrscht, kann die Schule als verfasste Organisation mit vorgegebenen Regeln und Institutionen wie der Schülervertretung und den Konferenzen die Strukturen von Systemen repräsentieren. Im konkreten Fall könnte sich dies so abspielen: Eine Klasse diskutiert ein Problem z.B. der Pausenordnung und will ihr Interesse in der Schule durchsetzen. Während am Anfang ein sozialer Austausch auf der Ebene der direkten Interaktion in der Schulklasse stattfindet wechselt das Handeln über Mechanismen der Repräsentation auf die Ebene institutioneller, vorgegebener Verfahren, in deren Rahmen (der vom politischen System gesetzt ist) unterschiedliche Interessen und Perspektiven um Regelungen ringen.

Die Berechtigung dieser These, dass institutionsvermitteltes Handeln die Brücke vom lebensweltlichen Engagement zum politisch-systemischen Handeln und Lernen bietet, ließe sich mit den Daten vorhandener Studien prüfen. Wenn sie stimmt, dann dürfte der verfasste Charakter von Schule als Lernkontext nicht gering geschätzt werden (wie aber bei Edelstein/Fauser 2001, S. 35), sondern die Institution Schule müsste im Gegenteil als Kontext für politisches Lernen große Beachtung finden.

Die Destruktion der ganzheitlichen Hoffnung auf die Identität von sozialem und politischem Lernen führt dazu, Konfliktfähigkeit als die zentrale domänenspezifische Kompetenz politischer Bildung zu identifizieren.

4. Konfliktfähigkeit ist die zentrale Kompetenz politischer Bildung

In einer Expertise für die KMK haben Behrmann, Grammes und die Autorin fünf Teilkompetenzen von Demokratie-Lernen vorgeschlagen (2004, S. 337 – anders als die GPJE 2004):

- 1) Perspektivenübernahme/Rollenübernahme: Kompetenz zur Wahrnehmung und Übernahme der Handlungsperspektiven Anderer, auch Dritter (...).
- 2) Konfliktfähigkeit: Kompetenz zur diskursiven Klärung konkurrierender und konfligierender Ideen und Interessen und zum Aushandeln von Konfliktregelungen (...).
- 3) Sozialwissenschaftliches Analysieren: Kompetenz zur problemorientierten Analyse struktureller Bedingungen und institutioneller Ordnungen (...).
- 4) Politisch-moralische Urteilsfähigkeit: Kompetenz zur Einschätzung und Bewertung gesellschaftlicher Problemlagen (...) sowie zum reflektierten Gebrauch von Urteilkriterien.
- 5) Partizipation/politische Handlungsfähigkeit: Kompetenz zur Beteiligung an (...) Initiativen, (...) informellen und formalisierten Prozessen öffentlicher Meinungs- und Willensbildung.

Die Konflikthaltigkeit der Sache, also der politischen Demokratie, wird in der Teilkompetenz der Konfliktfähigkeit erfasst. Für gesellschaftliche und auch politische Interaktionen ist die Koordination unterschiedlicher Sichtweisen notwendig, weil aus unterschiedlichen Lagen und Erfahrungen unterschiedliche Perspektiven resultieren. Politische Entscheidungen setzen ihre kognitive und streitige Repräsentanz für den Fall (zeitweise und annähernd) integrierender Beschlüsse voraus. Differenzen in Lagen, Interessen, Lebensgeschichten und Werten ergeben nicht nur interessante Vielfalt, sondern häufig massive Konflikte um Ressourcen und Anerkennung. Den Austrag der Konflikte gilt es zu zivilisieren und zu kanalisieren. Streitkultur meint auf der Seite der Subjekte den zivilen Umgang mit Kontroversen und setzt auf der Seite der Institutionen ein funktionierendes Regel- und Sanktionssystem (wozu das staatliche Gewaltmonopol gehört) voraus.

Die Entwicklung dieser Kompetenzen kann auf drei Stufen oder Niveaus beschrieben werden.³ Konfliktfähigkeit auf der Mikro-Ebene betrifft „Konflikte zwischen Personen, die sich aus deren alltäglichem Zusammenleben im privaten und beruflichen Bereich ergeben“ (Müller-Fohrbrodt 1999, S. 11). Diese inter-personalen Konflikte bedürfen zu ihrer sinnvollen Bearbeitung kommunikativer Kompetenzen, weil „die Ver-

3 Das elementare Niveau zentriert um die Situation und das Handeln einer bestimmten Person und ihrer Bedürfnisse (Nahraum). Auf einem mittleren Niveau werden Person und Nahraum in den Zusammenhang von person-übergreifenden Regeln und Institutionen eingebettet (Institution). Das höchste Niveau umfasst systemische Gesamtzusammenhänge und ihre Beurteilung unter übergreifenden Kriterien bzw. die Reflexion auf die Angemessenheit von Analyse und Urteil (System). Die sozialwissenschaftliche Unterteilung in Mikro-, Meso- und Makro-Ebene entspricht dieser Abfolge, die für den Zweck von Lernprozessen aber eine Differenzierung der mittleren Ebene nach der Art der Institution verlangt: Während z.B. strafrechtliche Regelungen und ihre Beurteilung das rechtliche Teilsystem dieser Gesellschaft betreffen, steht die Institution Schule als Teil des Bildungssystems dieser Gesellschaft dem Erleben von Jugendlichen und ihrer aktiven Teilhabe offen. Der Unterschied von Erleben und distanzierter Betrachtung ist für die gedankliche Verarbeitung wichtig, weshalb das zweite Niveau der Kompetenzstufung unterteilt wird in erlebte und anonyme Institutionen. - Der Unterschied von Niveau und Stufe wird hier nicht diskutiert (vgl. dazu May 2007, Kap. 4).

ständigung zwischen den Parteien sowie die Pflege ihrer guten Beziehungen“ (ebd., S. 56) zentral sind. Auf der Meso-Ebene geht es um Konflikte, die sich im Rahmen einer erlebbaren (oder einer anonymen) Institution abspielen und die durch den Einzelnen mit gestaltet werden können (oder vornehmlich distanziert betrachtet und beurteilt werden müssen). Für die Jugendlichen hat die Schule einen Doppelcharakter: Sie ist ein Ort für face-to-face-Interaktionen, sie ist aber zugleich in anonyme Regelungen (wie das Schulgesetz und Erlasse) eingebunden und enthält intern formal definierte Verfahren repräsentativer Interessenvertretung und Mitwirkung.

Auf der Makro-Ebene geht es hier vornehmlich um das politische Teilsystem der Bundesrepublik Deutschland.⁴ Die Kompetenz der Konfliktfähigkeit besteht für die Makro-Ebene aus dem Umgang mit Widersprüchen, mit der Dialektik in Prozessen und Strukturen. Eindeutigkeiten kognitiver und moralischer Art werden hier gebrochen, weil wichtige Prinzipien nicht einlinig (logisch) verfolgt werden können, sondern mit ihrem Gegenteil vermittelt werden müssen. Am Beispiel des Gewaltmonopols des Staates lässt sich dies zeigen: Die Begriffe „Gewalt“ und „Monopol“ rufen aus guten Gründen Abwehr hervor. Aber das staatliche Gewaltmonopol ist die strukturelle Voraussetzung für innergesellschaftlichen Frieden, weil sonst die Gutwilligen und Friedfertigen den Angriffen anderer hilf- und schutzlos ausgesetzt wären. Diese gedankliche Operation ist kognitiv und moralisch komplex, weil dialektisch. Diese Kompetenz dialektischer Konfliktfähigkeit wird – so Oerter (1997, S. 35f.) – bei Jugendlichen kaum beobachtet, ist aber für politische Mitentscheidung wesentlich.⁵

Empirische Forschung zum Konflikt-Lernen in der Domäne „Demokratie“ müsste die unterschiedlichen Ebenen gesellschaftlicher Realität operationalisieren und könnte dann sowohl die soziale Dimension von der politischen trennen als auch eine möglicherweise vermittelnde Dimension institutionellen Lernens identifizieren und in ihrer Wirkung bestimmen. Dafür dürften nicht nur Instrumente zur Ermittlung von Selbst- und Sozialkompetenz genutzt werden (wie in den Abschlussberichten des DIPF zum BLK-Programm, Abs u.a. 2007), sondern auch politikwissenschaftlich inspirierte und tradierte Instrumente, die auf die Makro-Stufe der Kompetenz Konfliktfähigkeit zielen (Vorschläge für Operationalisierungen aller drei Ebenen bei Reinhardt 2006).

Die Kompetenz der Konfliktfähigkeit hat sich als zentrale Herausforderung auch für das Lehren herausgestellt. Henkenborg u.a. (2008) analysierten Gemeinschaftskundestunden von Lehrerinnen und Lehrern in Sachsen, die mehrheitlich fachfremd unterrichteten. Dabei war „der Umgang mit Konflikten (...) grundlegendes inhaltliches Problem“, das den „Lehrern auch auf der Interaktions- und Kommunikationsebene des Unterrichts erhebliche Handlungsprobleme“ bereitete (ebd., S. 128). Die politisch bildenden Potentiale der Gegenstände, Materialien und Schülerbeiträge konnten nicht ausgeschöpft werden, weil Konflikte offensichtlich verunsicherten.

4 Auch für andere Teilsysteme wie die Wirtschaft könnte die Kompetenz analog beschrieben werden, was zu bildungspolitisch kritischen Differenzierungen für das ökonomische Lernen führen würde.

5 Auch Daten von Oesterreich (2002, S. 171ff.) zeigen, wie schwer das Gewaltmonopol des Staates zu verstehen ist.

Aus dem Gang der Argumentation ergeben sich zwei Anforderungen an die politische Bildung. Zum einen ist der Weg vom sozialen zum politischen Lernen zu sichern, zum anderen ist der Konflikt als Element des Lernens zu sichern.

5. Der Klassiker der Politik-Didaktik: das Kontroversprinzip

Auseinandersetzungen um den Politik-Unterricht, die auch entlang den parteipolitischen Linien verliefen, führten in den 70er Jahren zu einer Lager-Didaktik, bei der sich progressive und konservative Positionen scheinbar unversöhnlich gegenüber standen. In der schwierigen Situation brachte eine Tagung in Beutelsbach, veranstaltet von der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg, einen Konsens hervor, der seither Beutelsbacher Konsens heißt (vgl. Gagel 1994, Kap. 9; Reinhardt 2005, S. 30ff.). Die drei Grundsätze verbieten die Überwältigung bzw. Indoktrination der Lernenden, fordern die Kontroverse und legitimieren das Schülerinteresse. Das Kontroversgebot lautet:

„Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen. (...) denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten (...)“ (zitiert nach Reinhardt 2005, S. 30).

Dieses Kontroversprinzip lässt sich in allen fachdidaktischen Prinzipien der Politik-Didaktik identifizieren. Diese fachdidaktischen Prinzipien vermitteln die Bewegung der Sache Politik (bzw. Gesellschaft, Wirtschaft, Recht) und die Bewegung des Lernens, indem sie vier Wissensformen integrieren, nämlich normatives, fachliches, alltägliches und berufliches Wissen. Eines der historisch ältesten Prinzipien ist die Konfliktorientierung. Normativ gesprochen ist das Ziel Demokratie-Lernen und Streitkultur, die fachliche Dimension verweist auf die Sozialwissenschaften mit ihren Beiträgen zur Analyse und Beurteilung von Konflikten, die Dimension des Alltags knüpft an die Beobachtung an, dass aktuelle Konflikte interessieren und zur Stellungnahme provozieren, das Berufswissen beschreibt die Konfliktanalyse als Unterrichtsmethode, als Lernweg mit fünf Phasen (vgl. ebd., S. 13ff.). Weitere fachdidaktische Prinzipien sind z.B. die Problemorientierung, das Fallprinzip, die politisch-moralische Urteilsbildung (vgl. ebd., Teil II). Alle Methoden enthalten Brücken vom sozialen zum politischen Lernen und alle Methoden artikulieren die Kontroverse.

Auf der Ebene des unterrichtlichen Handelns erscheint die Kontroverse in vielfältiger Gestalt (kontroverse Materialien, Positionen und Stellungnahmen, Verfahren und Interaktionen der streitigen Auseinandersetzung) auch im Lehrgang, bei dem keine Methode mit innerer Dynamik wie die Problemstudie oder die Dilemma-Methode die Verhandlungen integriert. Wir können also didaktisch und methodisch das Kontroversprinzip konkretisieren und wir könnten dieses Metaprinzip der Politik-Didaktik im Unterricht verwirklichen – was natürlich eine professionalisierende Lehrerbildung voraussetzt. Wir können bisher aber keine methodisch schlüssigen Untersuchungen vorweisen, die diese plausible Didaktik empirisch bestätigen. Immerhin gibt es einige empirische

Indizien dafür, dass kontroverser Unterricht sich positiv auf politisch-demokratisches Wissen und Begreifen auswirkt (vgl. Kötters-König 2002; Watermann 2003; Achour 2005). Hier ist noch viel zu tun!

6. Leben und Lernen als Doppelstrategie

Der Unterricht in „Politik“ bedarf der Erweiterung durch Handeln, und Partizipation in Schule und Gesellschaft bedarf der kognitiven Reflexion. Die Politik-Didaktik hat unter dem Etikett der Handlungsorientierung Wege der politischen Partizipation und Verfahren der Simulation politisch relevanter Prozesse gesammelt (vgl. Reinhardt 2005, Kap. 7). Dabei wird der Unterricht in die (außer)schulische Wirklichkeit verlängert und diese wird anschließend erfahrungsgesättigt in Gedanken in den Unterricht hineingeholt (Projekt, Bürgeraktion), oder aber außerschulische Wirklichkeit wird im Unterricht simuliert (Debatte, Rollenspiel, Planspiel, Dorfgründung z.B.) und so über die Quasi-Erfahrung der Reflexion zugänglich gemacht. Das Handeln ist Teil des Unterrichts, Partizipation und kognitive Verarbeitung (einschließlich Wissenserwerb und Wertungen) brauchen einander (vgl. auch Volker Reinhardt 2005).

Ebenso zwingend wie der politisch bildende Unterricht einen Erfahrungsraum braucht, braucht auch das Schulleben einen Reflexions- und Lernraum. Andernfalls kann die sonst nur blinde Aktion sich nicht selbst transzendieren und das Begreifen fördern. Auch die neuere Diskussion um service-learning betont, dass nachhaltiges Lernen und besonders politisches Lernen der Reflexion bedarf, der inhaltlichen Einbindung in Wissenserwerb und der Koordination und Begleitung durch Lehrkräfte (vgl. Reinders 2006, S. 28; Sliwka 2007, S. 197; Koopmann 2007, S. 137). Das Service-Learning-Projekt „Zukunfts(augen)blicke“ einer Klasse im Berufsvorbereitungsjahr in Halle (Saale) zeigte sehr klar, dass Selbst- und Sozialkompetenz der Schüler(innen) durch ihr Körperpflegeangebot in einem Pflegeheim der AWO zunahmen und dass aus ihren Berichten im Unterricht der Ausgangspunkt für politische Bildung entstehen könnte. Denn die Schüler(innen) erzählten von ihren Gesprächen mit alten Leuten und dass ihnen vieles ganz unverständlich war („Pflegestufe I“ z.B.). Die Fragen der Lernenden könnten den Horizont zum System der Sozial- und Gesundheitsvorsorge öffnen und auf politische Entscheidungen aufmerksam lassen. Dem Fachlehrer fielen – einmal auf die mögliche politisch bildende Dimension des Berufsfeldes „Körperpflege“ im BVJ aufmerksam geworden – mehrere Beiträge von Lernenden ein, die politisch relevante Fragestellungen hätten einleiten können.⁶

Das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ hat in Bremen beeindruckende Projekte hervorgebracht, in denen soziales und politisches Handeln und Lernen verknüpft wurden. „So gelangte das Projekt ‚Ibrahim soll bleiben‘ von einer personengeprägten, sozialen Erfahrung zur landespolitischen Umsetzung einer UN-Bestimmung“

⁶ Persönliche Mitteilung von Henryk Miler-Engels.

(Stein 2007, S. 192).⁷ Auf diesem Weg gelangt die Pädagogik über das Lernen für die Zivilgesellschaft hinaus zum Lernen für die Demokratie und hat gewissermaßen die Einsicht der Politik-Didaktik vollzogen, dass nämlich Erfahren und Lernen, soziales und politisches Handeln und Lernen, Lebenswelt und System nicht identisch sind, aber einander als Brücken für politische Bildung brauchen.

Literatur

- Achour, S. (2005): Direkte Demokratie auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene – kann Politikunterricht die zukünftigen Bürger und Bürgerinnen entsprechend qualifizieren? Ein Unterrichtsbeispiel. In: Politische Bildung, H. 1, S. 60–80.
- Abs, H.J./Roczen, N./Klieme, E. (2007): Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Materialien zur Bildungsforschung, Band 19. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Abs, H.J./Diedrich, M./Sickmann, H./Klieme, E. (2007): Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006. Materialien zur Bildungsforschung, Band 20. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Arendt, H. (1958/2008): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München/Zürich: Piper.
- Behrmann, G.C./Grammes, T./Reinhardt, S. (2004): Politik – Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II: Biologie, Chemie, Physik – Geschichte, Politik. Expertisen im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Weinheim u.a.: Beltz, S. 322–406.
- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) (2007a): Vorbilder bilden – Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) (2007b): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Beutel, F./Fauser, P. (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Biedermann, H. (2006): Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung? Münster u.a.: Waxmann.
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): Gutachten zum Programm „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission. Bonn: Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 96.
- Fatke, R./Schneider, H. (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Gaiser, W./de Rijke, J. (2006): Gesellschaftliche und politische Beteiligung. In: Gille, M./Sardebiermann, S./Gaiser, W./de Rijke, J. (Hrsg.): Jugendliche und Junge Erwachsene in Deutschland. DJI Jugendsurvey 3. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 213–275.
- Gagel, W. (1994): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989. Opladen: Leske+Budrich (3. Aufl. 2005).
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

⁷ Den Nutzen der Institution als Handlungsraum für Demokratie-Lernen hat Knauer (2007) für Kindertageseinrichtungen überzeugend dargelegt.

- Grob, U. (2007): Schulklima und politische Sozialisation. Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Intoleranz? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 6, S. 774–799.
- Henkenborg, P./Krieger, A./Pinser, J./Behrens, R. (2008): Politische Bildung in Ostdeutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaina, V./Deutsch, F. (2006): Verliert die „Stille Revolution“ ihren Nachwuchs? Wertorientierungen in Deutschland im Kohorten- und Zeitvergleich. In: Roller, E./Brettschneider, F./van Deth, J.W. (Hrsg.): *Jugend und Politik: „Voll normal!“*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157–181.
- Knauer, R. (2007): Die Kinderstube der Demokratie: Kindertageseinrichtungen. In: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): *Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 271–287.
- Kötters-König, C. (2002): Handlungsorientierung und Kontroversität im Sozialkundeunterricht. In: Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Kötters-König, C./Pfaff, N./Schmidt, R./Krappidel, A./Tillmann, F. (Hrsg.): *Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt*. Opladen: Leske+Budrich, S. 115–144.
- Koopmann, F.K. (2007): Für das Leben lernen – gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel der Schule. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Vorbilder bilden – Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 125–144.
- Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Kötters-König, C./Pfaff, N./Schmidt, R./Krappidel, A./Tillmann, F. (2002): *Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt*. Opladen: Leske+Budrich.
- May, M. (2007): *Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung des ZSB)* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- May, M. (2008): *Demokratielernen oder Politiklernen?* Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Müller-Fohrbrodt, S. (1999): Konflikte konstruktiv bearbeiten lernen. Opladen: Leske+Budrich.
- Oerter, R. (1997): Psychologische Aspekte: Können Jugendliche politisch mitentscheiden? In: Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Jugend und Politik*. Neuwied u.a.: Luchterhand, S. 32–46.
- Oesterreich, D. (2002): *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Ergebnisse der IEA-Studie Civic Education*. Opladen: Leske+Budrich.
- Reinders, H. (2006): Gemeinnützige Tätigkeit und politische Sozialisation im Jugendalter. In: *Kursiv – Journal für politische Bildung*, H. 1, S. 22–29.
- Reinhardt, S. (2005): *Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor (2. Aufl. 2007).
- Reinhardt, S. (2006): Die Demokratie-Kompetenz der Konfliktfähigkeit – lässt sie sich messen? In: Rüdiger, A./Seng, E.-M. (Hrsg.): *Dimensionen der Politik: Aufklärung – Utopie – Demokratie. Festschrift für Richard Saage*. Berlin: Duncker & Humblot, S. 501–520.
- Reinhardt, S. (2009): Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: Himmelmann, G./Lange, D. (Hrsg.): *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (i.V.). Vorabdruck in: *Politisches Lernen*, H. 1–2/2009, S. 1–8.
- Reinhardt, S./Tillmann, F. (2002): Politische Orientierungen, Beteiligungsformen und Wertorientierungen. In: Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Kötters-König, C./Pfaff, N./Schmidt, R./Krappidel, A./Tillmann, F. (Hrsg.): *Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt*. Opladen: Leske+Budrich, S. 43–74.
- Reinhardt, V. (2005): Projektarbeit und Demokratie-Lernen. In: Himmelmann, G./Lange, D. (Hrsg.): *Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 164–178.

- Sliwka, A. (2007): Etwas für andere tun und selbst dabei lernen: Service learning. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Vorbilder bilden – Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 191–202.
- Stein, H.-W. (2007): Demokratisch handeln in der Schule und „große Politik“ – Mission impossible? In: Beutel/Fauser (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 171–198.
- Walter, P./Leschinsky, A. (2008): Überschätzte Helfer? Erwartungen an die Sozialpädagogik in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 396–415.
- Watermann, R. (2003): Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 4, S. 356–370.

Abstract: The post-war controversy on social or political education was repeated five decades later as a controversy about a Bund-Länder Commission model program. Studies of the last ten years show that social learning does not simultaneously signify or bring about political learning because the spheres of the private and of the public differ. The central competence in the domain of democracy is the ability to deal with conflict, which – as a principle of controversy and in addition to the passage from the social to the political – marks the special didactic principles of political education. The same course of development may be taken by projects of service learning and of the model program outlined by the Bund-Länder Commission.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Sibylle Reinhardt, Schillerstr. 9, 06114 Halle,
E-mail: sibylle.reinhardt@politik.uni-halle.de